

<https://doi.org/10.1590/198053147076>

OS “CHEFES DE DISCIPLINA”: INVENTIVIDADE INFANTIL NA DÉCADA DE 1930

 Matheus Henrique da Silveira¹

¹ Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas (SP), Brasil; maatheus@msn.com

Resumo

O artigo investiga o cotidiano escolar das “crianças problemas” analisadas por Arthur Ramos enquanto diretor do Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental (SOHM) do Rio de Janeiro, privilegiando-se o estudo das fichas do Serviço e o arquivo pessoal do médico. Buscou-se examinar as práticas escolares sob a perspectiva dos “pátios de recreios”, aproximando-se de um grupo de crianças que se autointitulavam “chefes de disciplina”, no sentido de, a partir de suas histórias, lidar com a indisciplina enquanto objeto de atuação dos serviços escolares, em específico, o SOHM. Observou-se que a inventividade infantil, por vezes, subverteu as relações estabelecidas entre adultos e crianças, fosse nos espaços escolar, público (como a rua) ou privado (como a casa).

ARTHUR RAMOS • CULTURA ESCOLAR • RIO DE JANEIRO • INDISCIPLINA • RELAÇÃO CRIANÇA-ADULTO

THE “HEADS OF DISCIPLINE”: CHILDREN'S INVENTIVITY IN THE 1930S

Abstract

The article investigates the daily school life of the “childish problems” analyzed by Arthur Ramos as director of the Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental [Orthophrenia and Mental Hygiene Service] (SOHM) in Rio de Janeiro, focusing on the study Service files and the doctor's personal file. We sought to examine school practices from the perspective of “playgrounds”, approaching a group of children who called themselves “heads of discipline”, in the sense of, from their stories, dealing with indiscipline as an object performance of school services, specifically the SOHM. It was observed that children's inventiveness sometimes subverted the relationships established between adults and children, whether in school, public (like the street) or private (like home) spaces.

ARTHUR RAMOS • SCHOOL CULTURE • RIO DE JANEIRO • INDISCIPLINE • CHILD-ADULT RELATIONSHIP

LOS "JEFES DE DISCIPLINA": INVENTIVA INFANTIL EN LA DÉCADA DE 1930

Resumen

El artículo investiga el cotidiano escolar de los "niños problema" analizadas por Arthur Ramos como director del Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental [Servicio de Ortofrenia e Higiene Mental] (SOHM) de Rio de Janeiro, privilegiándose el estudio de las fichas del Servicio y el archivo personal del médico. Se buscó examinar las prácticas escolares bajo la perspectiva de los "patios de recreo", aproximándose a un grupo de niños que se autodenominaban "jefes de disciplina", en el sentido de, a partir de sus historias, lidiar con la indisciplina mientras objeto de actuación de los servicios escolares, en específico, el SOHM. Se observó que la inventiva infantil, a veces, subvirtió las relaciones establecidas entre adultos y niños, fuera en los espacios escolares, público (como la calle) o privado (como la casa).

ARTHUR RAMOS • CULTURA ESCOLAR • RIO DE JANEIRO • INDISCIPLINA • RELACIÓN NIÑO-ADULTO

LES « CHEFS DE DISCIPLINE » : INVENTIVITÉ DES ENFANTS DANS LES ANNÉES 1930

Résumé

L'article s'intéresse au quotidien scolaire des « enfants-problème » tels qu'Arthur Ramos les analysait lorsqu'il était directeur du Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental (SOHM) de Rio de Janeiro, en privilégiant l'étude des dossiers du Service et des archives personnelles du médecin. L'objectif était d'examiner les pratiques scolaires dans une perspective liée aux « cours de récréation », centrée sur un groupe d'enfants qui s'autointitulaient « chefs de discipline », afin d'aborder à partir de leurs histoires l'indiscipline comme objet d'intervention des services d'éducation, en l'occurrence, du SOHM. On a observé que l'inventivité des enfants subvertissait parfois les relations établies entre les adultes et les enfants, que ce soit dans l'espace scolaire, public (comme la rue) ou encore privé (comme la maison).

ARTHUR RAMOS • CULTURE SCOLAIRE • RIO DE JANEIRO • INDISCIPLINE • RELATION ENFANT-ADULTE

NO ANO DE 1936, TRÊS MENINOS, TODOS COM OITO ANOS, SE DIVIDIAM NA SALA DO PRIMEIRO

ano primário da escola experimental México, na cidade do Rio de Janeiro, como os “chefes de disciplina”. Por vezes, os “delegados”, ou ainda os “chefes de turma”, mudavam de posição na hierarquia: o *chefe mesmo* escolheu os outros dois “para quando ele faltar” (Fichas, 1935-1936, ref. I-36,24,4; ficha 72). Toda essa dinâmica não se tratava, entretanto, de uma ordenação proposta pela escola, como aponta a ficha de uma das crianças: “Esta questão de chefes é toda decidida entre eles, sem que deem conhecimento disto à professora”¹ (Fichas, 1935-1936, ref. I-36,24,4; ficha 72).

A história dos “chefes de disciplina” foi encontrada entre as fichas do Serviço de Ortofrenia Mental (SOHM), que atuou entre 1935 e 1939 em seis escolas experimentais na cidade do Rio de Janeiro. A escolha dessas fichas – apenas uma pequena fração das mais de duzentas presentes no arquivo de Arthur Ramos e no livro *A criação problema: a higiene mental na escola primaria* (1939) – ocorreu pela possibilidade de criação de uma sequência narrativa desses casos e pode ser compreendida pela ironia da situação: os “chefes de disciplina” são acompanhados pelo Serviço por meio das fichas justamente por constituírem o grupo das “crianças difíceis, ‘problemas’”, na acepção de Ramos.

Dentre todos os casos analisados por Ramos, os aqui apresentados despertaram a atenção por não terem sido relacionados entre si pelo médico, ainda que mantivessem estreita ligação. No grupo dos “chefes”, o caso de uma das crianças é incluído no livro na categoria das “Pré-delinquências infantis”, compondo o conjunto de problemas relativos aos “furtos”; outro, ainda que faça parte da mesma categoria, é incluso em uma classificação diferente, relativa às “mentiras”. O que motivou essa tentativa de colocá-los em perspectiva foi o amplo registro do cotidiano dessas crianças nas fichas uma das outras, permitindo que suas vivências pudessem ser buscadas nesses “encontros”, revelando um pequeno fragmento da cultura escolar carioca dos anos de 1930 que se mostrou, entretanto, muito valioso para o estudo da atuação do SOHM nas escolas experimentais.

Tais fatores despertaram as questões que movimentaram este trabalho: as fichas poderiam fornecer informações que não estivessem restritas ao problema definido sobre cada criança? E ainda: haveria aspectos não privilegiados pelo SOHM e por Arthur Ramos que escapassem as delimitações das classificações realizadas? Este artigo busca, assim, em um primeiro movimento, traçar a organização sociocultural da cidade do Rio de Janeiro e os caminhos seguidos pelo SOHM na reforma educacional empreendida por Anísio Teixeira, demonstrando como as escolhas e dificuldades encontradas por Arthur Ramos e demais membros do Serviço permitiram que se alcançasse o cotidiano das crianças por meio de sua vivência na escola. A seguir, conta-se a história dos “chefes de disciplina”, analisando concomitantemente as estratégias utilizadas pela escola e pelo Serviço para lidar com a indisciplina, além das táticas encetadas pelas crianças em suas inventividades infantis. Por fim, busca-se analisar como tais estratégias e táticas compuseram parte das dificuldades enfrentadas pelo Serviço para sua ação, promovendo o silenciamento de determinadas particularidades desses “encontros” entre as crianças.

1 Todas as citações de fontes utilizadas durante o texto seguem a ortografia da época e foram transcritas em sua exatidão, apresentando, por vezes, a grafia utilizada pela pessoa que escreveu a ficha do Serviço.

Entre encontros e disputas: a cidade, a criança e a escola

Capital política do país, a cidade do Rio de Janeiro do início do século XX convivia diariamente com *status* de “centro do poder político nacional”,² sendo que o simbolismo criado por esse cenário ocupava, como aponta Clarisse Nunes (2000), o espaço físico e cultural. O incômodo gerado pela proximidade entre as classes populares nos morros e os centros urbanos era representado pela concepção das “favelas” enquanto áreas de “‘irracionalidade’, de resistência à aspiração de ordenamento e homogeneização da cidade” (Nunes, 2000, p. 283).

Também presente no ambiente escolar, a heterogeneidade enquanto “resistência irracional” foi representada pela marca da “diferença, da irregularidade (nas condições orgânicas, nas reações psicológicas, no aproveitamento dos estudos, na distribuição caótica da idade por ano letivo, na permanência durante o curso, na flutuação escolar), do descrédito e dos problemas” (Nunes, 2000, pp. 255-256). Para a autora, a passagem para os anos de 1930 foi marcada, sobretudo a partir do papel de Anísio Teixeira e da consequente reformulação do ensino público na cidade do Rio de Janeiro,³ por uma mudança no tratamento da diversidade escolar, momento em que se propõe uma nova concepção de ajuste do ensino, criticando a omissão do Estado diante das condições sociais e escolares e não mais sobre a falta de atributos intrínsecos ao sujeito pobre (Nunes, 2000, p. 284).

Nessa concepção que visava a compor a caracterização de infância a partir de 1930, negava-se o determinismo biológico-hereditário em favor da importância que a influência do meio exercia sobre esse estágio de desenvolvimento humano, não mais considerado fechado em si, mas colocado em relação a outros estágios e a outros grupos. Permitia-se à escola regular crianças e suas famílias, por meio da ordenação dos espaços público e privado: para proteger os centros urbanos das “classes perigosas”, utilizavam-se as figuras do malandro e do boêmio como atores sociais a serem expurgados do imaginário popular, contrapondo uma educação de modelos a ser aplicada na sociedade, criando-se, assim, novas “lideranças” parciais em todas as atividades necessárias à sociedade carioca, reorganizando-a (Nunes, 2000, p. 284). Invertia-se, assim, a chave de entendimento da organização da educação e de seu papel disciplinador.

Para compor esse entendimento, Nunes (2000) se opõe à outra vertente de análise da sociedade brasileira do início do século XX que fora aplicada à realidade carioca, calcada sobretudo no desenvolvimento industrial e na influência que a fábrica exercia sobre a organização política e cultural das cidades. No final dos anos de 1980, Marta Maria Chagas de Carvalho, no âmbito de suas pesquisas sobre a Associação Brasileira de Educação (ABE), trazia de Edgar Salvadori De Decca a concepção de que um “ideal civilizatório da sociedade” orientava governos e soluções político-institucionais a partir do final dos anos de 1920 no Brasil (De Decca, 1984, p. 72 citado em Carvalho, 1998, p. 28). Ambos os pesquisadores, respeitando-se as especificidades dos campos de pesquisa, moviam-se para esse entendimento do que se denominou “tema da industrialização”, como proposto por De Decca, e, a partir dessa temática, propunham a ideia de “modelo fabril”, a qual se apreendia estar disciplinando a sociedade, como apontaria o historiador em passagem também retomada por Carvalho (De Decca, 1984, p. 48, citado em Carvalho, 1998, p. 47):

Enfim, o tema da industrialização, no meu modo de entender, resume de maneira enfática inúmeras estratégias de organização do universo cultural de uma sociedade que se vê obrigada a se defrontar cotidianamente com a fábrica. Troquemos em miúdos esta última frase para

2 Distrito Federal desde o ano de 1891, a cidade do Rio de Janeiro foi palco final do movimento político militar que levou à deposição de Washington Luís e à ascensão de Getúlio Vargas. Em 1931, Vargas nomeara Pedro Ernesto como interventor municipal para a cidade, o qual venceria as eleições indiretas para prefeito em 1933. Pedro Ernesto nomeara, em 1931, Anísio Teixeira como diretor da então Diretoria Geral da Instrução Pública

3 Até 1933, o órgão de controle da instrução pública no Rio de Janeiro se estruturava na Diretoria Geral de Instrução Pública (DGIP). Com a reforma do ensino proposta por Anísio Teixeira, o órgão passaria a se chamar Departamento de Educação, alterando também sua configuração, como demonstra Paulilo (2015).

evitar que algumas dúvidas permaneçam no ar. Quando se diz que o tema da industrialização sintetiza um dado campo cultural numa sociedade, deve-se entender tanto a formação de um determinado saber sobre a questão da fábrica como também a efetivação de métodos coercitivos para imposição deste mesmo saber.

Partindo da concepção identificada por De Decca, Carvalho compreendeu a criação de projetos que propunham organizar a reformulação da escolarização. Nesse sentido, o papel da fábrica na produção de uma “utopia da cidade disciplinar”, como aponta Margareth Rago (1985, citado em Carvalho, 1998), ocorreria, sobretudo, por meio da importância dada ao modelo fabril também enquanto modelo cultural. Os enfoques de De Decca e Rago permitiram, para Carvalho, visualizar tal modelo enquanto organizador e constituído pelos e nos “movimentos cotidianos de uma *luta e conflito* que a própria fábrica institui, tanto dentro como fora dela” (De Decca, 1984, p. 48 citado em Carvalho, 1998, p. 29, grifo da autora).

Em seus trabalhos, Carvalho (1989, 1998) insiste na aproximação entre as propostas para a educação e as questões técnicas da fábrica como meio de disciplinarização da sociedade, sobretudo a partir do que se denominou de “educação integral”, em que razão técnica e questões pedagógicas se combinavam na “redefinição dos dispositivos de dominação vigentes”. Buscava-se, assim, segundo Carvalho (1988, p. 7) “adequar o ritmo da vida cidadina ao ritmo da fábrica disciplinando o uso do tempo e do espaço urbanos [como] . . . exigência de subsunção da força de trabalho ao capital”.

As compreensões da organização do social que Carvalho propõe para a cidade carioca dos primórdios do século XX geram, entretanto, certo ruído frente a interpretações como a de Clarice Nunes, que aponta o conturbado cotidiano que marcaria o Rio de Janeiro ainda nos anos de 1930. Tematizando o trabalho de Clarice Nunes (2000), com base no artigo de Maria Alice Rezende de Carvalho (1985) “Letras, sociedade e política: imagens do Rio de Janeiro”, sugere que a representação do cotidiano carioca oferece um ponto de inflexão: o recurso ao imaginário social a partir dos “personagens do país da malandragem: boêmios, vagabundos e biscateiros” (Carvalho, 1985, p. 3, citado em Nunes, 2000, p. 239) permite observar a sociedade carioca da década de 1930 pela fragmentação da vida urbana que ainda permeava as relações sociais e culturais da cidade, como aponta Nunes (2000).

Marta Carvalho (1989, p. 80) traz em sua perspectiva tais referenciais. Os vícios da cidade são retomados na análise do horizonte de ação da ABE:

Constituídos como lugares de inclusão do indivíduo, o Lar, a Escola e o Trabalho o são, também, pela mesma operação, como instâncias excludentemente formadoras do social. Produz-se uma representação do social como idealidade reguladora: lugares sociais têm sua configuração delineada idealmente, de modo que neles possam ser situados os indivíduos particulares, como adequação a um tipo, e de modo que outros lugares – como a rua ou o botequim, por exemplo – sejam expurgados de representação que simultaneamente os inclui.

Todavia, balizada pelo modelo fabril como elemento racional de organização da sociedade, não somente na questão da reestruturação física da cidade, mas também dentro da busca por inculcar hábitos que regulariam determinados espaços ideais e excluiriam outros, Carvalho (1989) opera a partir da premissa da fábrica como presença constante no cotidiano da cidade carioca, ideia construída com base em De Decca. Opondo-se a essa visão, Clarice Nunes (2000), recorrendo ao trabalho de Maria Alice Rezende de Carvalho, propõe um olhar para os espaços urbanos sob a lógica de uma cidade que ainda carregava consigo elementos da Rio de Janeiro do século XIX.

Para Nunes (2000, p. 239), a comparação do número de indústrias entre outras capitais do Brasil e a cidade do Rio de Janeiro, nas primeiras décadas do século XX, demonstra que a fábrica não ocupava, “de fato, o espaço físico da cidade carioca nem tinha a força simbólica necessária para dominar o seu espaço cultural”. Em sua visão, uma “arquitetura imaginária” seria desenhada a partir dos “casarões”, “quintais” e “soleiras”, por meio da qual a cidade criava uma “consciência das ruas”,

expressão retomada de Maria Alice Rezende de Carvalho (1985, p. 3, citado em Nunes, 2000, p. 241). Pode-se pensar assim em um imaginário popular no qual a cidade do Rio de Janeiro passaria a ser representada:

A rua, no Rio de Janeiro na década de trinta, ainda era, para muitos, a extensão da casa: o ponto de encontro das famílias locais, da “fezinha no bicho”, jogo de pôquer, dominó ou baralho na calçada acompanhado de tremoços e cerveja, das brincadeiras infantis, do carnaval e das festas religiosas. Também o local de trabalho dos carroceiros com seu comércio ambulante, dos feirantes, dos condutores de bondes, de *troleys* puxados a cavalo, de táxis. Ainda, o lugar das manifestações políticas, contra ou a favor do governo. . . . A vida das ruas da cidade do Rio de Janeiro refletia um universo múltiplo de eventos e interações, a contradição entre o tradicional e o moderno, entre o aconchego e a luta. Espaço de folia e de passeatas, de inocentes brincadeiras infantis e tiroteios, de namoros e prisões. (Nunes, 2000, p. 241-242)

Nessa cidade nada linear, Nunes (2000, p. 239) propõe que “saberes e fazeres” podem ser “redescobertos” ao se dirigir o olhar para as relações humanas que se imiscuam nas ruas: “áreas de contato e de isolamento”, como aponta a autora, podem ser pensadas, assim, em paralelo aos “locais de inclusão e exclusão” de Marta Carvalho (1989). Se, para Carvalho, os espaços são pensados na idealidade do modelo fabril na década de 1930, Nunes (2000, p. 239-240) propõe que intersecções entre os espaços e os atores sociais marcariam a sociedade carioca dos anos de 1930 e as formas de intervenção sobre ela. O trabalho dos imigrantes, a presença da polícia e as epidemias se combinariam ao analfabetismo, à reprovação escolar, aos “pivetes assassinos” e às fugas de alunos para a rua e para o trabalho informal. Morros e favelas se comunicariam diariamente com os centros urbanos.

Um serviço entre teorias e práticas

Esse ambiente demasiado conturbado na sociedade e na política carioca deixaria suas marcas também no campo da educação. Segundo Clarice Nunes (2000, p. 228), as dificuldades do Estado em “impor seus pontos de vista nos campos de atividade em que sua intervenção se pretendia incisiva”, na conjuntura da Revolução que levava Getúlio Vargas ao poder, exigiam que novos posicionamentos e acordos fossem realizados. A nomeação de Anísio Teixeira (para o cargo de superintendente do Serviço-Geral de Inspeção do Ensino Secundário em 1931, mesmo ano em que, mais tarde, assumiria a então Diretoria Geral de Instrução Pública da capital) assinalava, assim, a garantia da presença de um “profissional técnico” contra a imagem de um “político profissional”, caracterizando, dessa forma, a vinda do educador baiano⁴ para a capital federal como uma questão não somente educacional, mas marcadamente política.

No mesmo ano, chegava à cidade Arthur Ramos, que assumiria a Seção de Ortofrenia e Higiene Mental em 1934 a convite de Anísio Teixeira. Alagoano de Pilar, Arthur Ramos concluiu seus estudos, em 1928, com a tese de livre-docência *A sordície nos alienados, ensaio de uma psicopatologia da imundície*, na Faculdade de Medicina da Bahia, em Salvador, onde, logo depois, atuou como médico-legista no Instituto Nina Rodrigues e foi o responsável por retomar a sociedade fundada por Nina Rodrigues sob o nome de Sociedade de Medicina Legal, Criminologia e Psiquiatria da Bahia.

4 Mariza Corrêa (2001) descreve que, após 1930, as carreiras de Anísio Teixeira (diretor da Instrução Pública) e de Bernardino Madureira de Pinho (secretário da Polícia e Segurança Pública), na Bahia, ficaram ameaçadas com a saída de Góis Calmon do governo estadual, tornando-se a cidade do Rio de Janeiro uma opção com mais possibilidades. Dessa forma, transferiram-se para o Rio de Janeiro em 1931, juntamente com Teixeira, os irmãos Pérciles e Demóstenes Madureira de Pinho, filhos de Bernardino e que, mais tarde, seriam vizinhos e colegas de Arthur Ramos. O pai de Anísio Teixeira, Deocleciano Pires Teixeira, foi colaborador efetivo do Instituto Nina Rodrigues como médico, instituto onde também atuou Arthur Ramos no final da década de 1920.

Ramos atuou também como médico psiquiatra e como perito em casos judiciais. Sua formação e trabalhos o colocaram, assim, em contato com Anísio Teixeira.

O intercâmbio de ideias entre Ramos e Anísio Teixeira ocorreu a partir, sobretudo, da compreensão que Teixeira carregava sobre o valor da ciência. Clarice Nunes (2000, p. 363) propõe que Teixeira assumia uma “ânsia de modificar o mundo” por meio do papel da razão e da produção do conhecimento, ao criticar as ciências que desvendariam “o conteúdo irracional do pensamento supersticioso”, mas seriam “incapazes de modificá-lo”. Ramos pode ser visto como um símbolo do papel que a ciência deveria assumir para seu colega baiano: o intelectual, que desde o início de sua carreira demonstrava um domínio exemplar de uma bibliografia extensa e muitas vezes disponível somente no idioma de origem, trazia para sua atuação a preocupação com o desenvolvimento social brasileiro, incutindo-se por domínios como a loucura, a formação nacional e a educação.

Criado em 1934, compondo as ações da reforma educacional (1931-1935) empreendida por Anísio Teixeira, o Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental foi idealizado e chefiado por Arthur Ramos de Araújo Pereira até 1939, atuando ao todo em seis escolas experimentais na cidade do Rio de Janeiro.⁵ Ao se constituir como parte da nova organização administrativa pensada para a instrução pública carioca do período, o Serviço compôs a Seção de Ortofrenia e Higiene Mental, ligada ao Instituto de Pesquisas Educacionais, voltado este, como aponta André Paulilo (2015, p. 74), para a “ausência de dados relativos às crianças do Distrito Federal”.

Ainda segundo Paulilo (2015, p. 75), “coube a cada chefe de divisão ou responsável por seção desenvolver um programa de ação articulado com a tarefa pedagógica”. Tal tarefa deveria ser realizada em conjunto com a atuação das outras instituições que compunham o Instituto, constituindo “um meio de fazer o aluno aproveitar melhor o sistema escolar, classificando-o, orientando-o no tipo de classe e escola que ele devia frequentar e atendendo-o, segundo suas características individuais, suas condições sociais e seus resultados escolares” (Paulilo, 2015, p. 76). Ao satisfazer a “exigência de assistência técnica por parte do Departamento de Educação”, seria necessário também garantir a “necessidade de lhe conferir um espírito de investigação e estudo sem descuidar do registro das experiências” (Paulilo, 2015, p. 76).

É nesse cenário em que “técnica” e “experiências” se encontram que se insere a atuação de Arthur Ramos. Ao assumir a direção do Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental, Ramos buscava “atender a um justo reclamo em todos os sectores da atividade educacional, contribuindo à formação de tipos de mentalidade aptos ao seu mister, de educadores e educandos” (Ramos, 1934, p. 3).

Ramos cumpria, assim, um duplo papel diante da criação e direção do SOHM: ao se propor como um dos responsáveis pela desejada expansão da escolarização no Distrito Federal e como precursor de um novo entendimento sobre o campo médico-científico, tinha como principal ferramenta as “fichas do Serviço”, ou ainda as fichas comportamentais. Elas deveriam marcar, com seus dados sobre as crianças e suas famílias, a junção entre os “métodos de estudo comuns à psicologia normal e patológica, a psiquiatria, a sociologia e a psicologia social, a antropologia cultural” (Ramos, 1939, p. XXIII).

5 A escolha pelo trabalho do Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental e de outros serviços com as escolas experimentais parte da organização educacional apresentada pelo Departamento de Educação, dirigido, no ano da criação do SOHM, por Anísio Teixeira. Pensadas como espaços de experimentação, ou ainda “Escolas Laboratórios”, como apontam Xavier e Pinheiro (2016), cinco escolas experimentais foram criadas entre 1932 e 1935 (Bárbara Ottoni, que recebeu a denominação de 1ª escola experimental; Manuel Bonfim, 2ª escola experimental; Argentina, 3ª escola experimental; Estados Unidos, 4ª escola experimental; e México, 5ª escola experimental). Em 1937, a escola Estados Unidos, então 4ª experimental, deixou de carregar o título de experimental e foi incluída na Circunscrição de Educação Elementar. Com isso, a escola General Trompowsky assumiu o título de 4ª escola experimental. Xavier e Pinheiro (2016, p. 182) apontam que, “para além da reconstrução da escola propugnada por essa teoria e, por meio dela, da própria vida social, o interesse da Escola Laboratório se associa ao desenvolvimento e fortalecimento da pesquisa empírica possibilitada pela observação *in loco* das possibilidades de organização curricular, dos processos de desenvolvimento cognitivo dos alunos, bem como dos padrões de comportamentos individual e coletivo”.

O médico concebe, assim, as fichas como documento pensado para a definição prévia do “problema” identificado em cada criança e para a coleta de informações sobre ela e sua família, abrangendo aspectos psicossociais como histórico de saúde, organização dos espaços da casa, comportamento da criança em casa e na escola, chegando ao exame antropométrico e de caráter e observações gerais e orientações ortofrênicas.

A busca pela junção de informações sobre os aspectos familiares, fisiológicos e psicológicos das crianças, realizada por Ramos a fim de negar as interpretações focadas estritamente nos fatores de herança, foi organizada por meio da crítica do campo da psicanálise ao conceito médico de “saúde” e sua ligação com o campo da psicologia. Ramos (1935, pp. 5-6) propõe que o deslocamento do conceito de enfermidade e normalidade para o campo social passe a considerar a soma dos valores aplicados na capacidade de trabalho pela saúde física e a adaptação social pela saúde mental. A vertente da psicanálise que se debruçaria sobre esses aspectos seria a caracterologia, que promoveria uma “psicologia das diferenças individuais, buscando encontrar as variações persistentes e sua influencia na diminuição ou não do rendimento social” (Ramos, 1935, p. 6).

Ao serem criadas como forma de “joeiramento” dos casos de “alunos-problemas” encontrados nas seis escolas experimentais com as quais lidava o SOHM (Ramos, 1935, p. 19), o modelo inicial da ficha deveria ser aplicado pelas auxiliares do Serviço nas escolas. Com 11 campos no total, cinco estavam voltados diretamente para o preenchimento na própria escola por “pessoal habilitado, dentre as educadoras que frequentaram o curso de Caraterologia escolar, realizado pelo chefe do Serviço” (Ramos, 1935, p. 19), e quatro teriam seu conteúdo detalhado por uma ficha posterior a ser desenvolvida pela Clínica de Ortofrenia. Os dois últimos campos se voltavam para comunicação entre o Serviço e a escola, marcando o caráter que a ficha assumia naquele momento na visão do médico: tratava-se de um “experimento previo, visando o exame geral compulsório, da população escolar das escolas experimentais, com o fim de serem joeirados os alunos-problemas, de ordem psicológica” (Ramos, 1935, p. 19).

Dessa organização decorrem alguns aspectos a serem analisados. Em primeiro lugar, Ramos compreendia a ficha a que hoje temos acesso como um “exame geral”, que deveria ser iniciado pelas auxiliares e aprofundado por pessoal com “preparo técnico especializado”, o que pode ser entendido como uma alusão aos inspetores médicos, psicólogos, dentre outros profissionais ligados ao Instituto de Pesquisas Educacionais. Disso decorre que as fichas arquivadas por Ramos não trazem somente alunos-problemas, mas também o caminho percorrido pelo médico, seus auxiliares e colegas de Seção na busca pelo aluno problema a partir de suas dificuldades.⁶

O segundo aspecto trata do caminho que se buscou trilhar com as fichas: por referir-se às características iniciais de avaliação das crianças e de suas famílias, o preenchimento dos campos em suas divisões e proposições traz, num primeiro momento, os conflitos desencadeados pelos diferentes autores que foram retratados na ficha em seu trabalho direto ou indireto com o Serviço.

No primeiro movimento empreendido com as fichas, as anotações realizadas pelas auxiliares do Serviço a partir da observação do trabalho nas escolas parecem ter, entretanto, escapado aos trâmites teóricos e burocráticos nos quais Ramos buscava inserir o SOHM. No que parece ser a busca para garantir o maior número de informações possíveis, assim como orientavam os textos de divulgação do Serviço (Ramos, 1934, 1935), as auxiliares compilaram, por vezes, minúcias do cotidiano escolar e informações sobre os espaços privado (das casas) e o público (das ruas), que surgiam concomitantemente às investigações sobre os problemas apresentados no desenvolvimento pedagógico das crianças, sobretudo os voltados à indisciplina escolar.

6 Sobre esse aspecto, Ana Laura Godinho Lima (2006, 2018) aponta que, com o movimento de abandonar o conceito de “anormal” e passar a trabalhar com o conceito de “problema”, Ramos ampliava assim o espectro de atuação do Serviço a todas as crianças.

Ramos retomaria as dificuldades relacionadas ao trabalho de coleta de informações pelas auxiliares do Serviço (em geral professoras e diretoras das escolas) em seu livro *A criança problema* (1939), obra na qual realizou um levantamento conclusivo de seu trabalho à frente do Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental. Segundo o médico (Ramos, 1939, p. XXVII), “Tal tem sido a sua dedicação, que muitas vezes o Serviço os tem surpreendido em tarefas além das horas de expediente, em visitas sociais, na colheita de dados sobre a criança”.

Em outro ponto do livro, o médico especifica os problemas enfrentados em função da burocracia colocada pela organização da instrução pública carioca, já sem a presença de Anísio Teixeira (Ramos, 1939, p. 406): “Seria de desejar-se, porém, que houvesse uma intensificação maior, neste sentido, da assistência alimentar e médica, com a multiplicação de clínicas escolares, que forneçam a medicação e o alimento ao escolar pobre e desnutrido das Escolas do Rio de Janeiro”.

E completa em nota:

Projecta-se a organização, em larga escala, de um Instituto medico-pedagógico, por um grupo de abnegados elementos da Superintendencia de Saude e Hygiene Escolar do D. F., onde se cogita, ao lado de outros aspectos do problema, da assistência alimentar á criança, em bases scientificas. Até agora, porém, esse trabalho tem sido quase que exclusivamente da Escola, ou de iniciativas privadas. (Ramos, 1939, nota 4)

Nesse sentido, a ficha de Ortofrenia e Higiene Mental é um exemplo valioso de como a convivência entre diferentes instâncias daquela sociedade marcaram as relações entre escolas, o Serviço e a sociedade carioca dos anos de 1930. Para além das dificuldades institucionais/burocráticas apresentadas, Ramos (1939, p. 411) reclamava também das dificuldades encontradas no dia a dia no trato junto aos pais dos alunos:

Não se pode realmente fazer hygiene mental da criança, sem a colaboração dos paes, e já temos toda uma bibliografia no assumpto, impossivel de ser aqui resumida.

A nossa experiencia nas Escolas provou, porém, que é esta uma tarefa difficil. Os paes são quasi sempre cegos ou *scotomizados* aos problemas de seus filhos. Não reconhecem a validade das conclusões que o higienista lhes apresenta. Quer dizer: não querem reconhecer a sua propria responsabilidade na formação dos problemas apresentados. A culpa seria de tudo, menos deles.

Mais à frente, ao apresentar as iniciativas promovidas pelo Serviço na busca pela colaboração dos pais, Ramos (1939, p. 412) cita os “circuitos de pais e professores” e as “reuniões e conferencias de pais” como momentos em que a proposta era “fazer com que eles se defrontem com as realidades psychologicas dos seus filhos, e seus anseios de educação para a correta adaptação social”. Novamente, Ramos volta a lamentar os impasses encontrados pelo movimento da Higiene Mental, expondo-os, porém, de forma mais direta:

Infelizmente, entre nós, os “circuitos de pais” teem fracassado nas suas verdadeiras finalidades e disso temos tido uma dolorosa experiencia em nosso Serviço. Os paes são attrahidos para essas reuniões, onde exhibem as qualidades de seus filhos, onde o seu narcisismo se sente compensado, em insuflações de vaidade, mas nunca querem reconhecer a sua parte de responsabilidade, em circuitos íntimos de “mesa redonda”, quando lhes são postos em evidencia os problemas de comportamento e de caracter de seus filhos. (Ramos, 1939, p. 412)

As diversas dificuldades encontradas por Ramos e suas auxiliares produziram diferentes formas de compreender quais informações eram dignas de nota, o que fica claro no campo que deveria ser utilizado para comunicação entre o Serviço e as escolas, denominado de “Observações”. Registro das anotações feitas pelas professoras em cadernos pessoais, bilhetes trocados entre alunos, opiniões expressas pelas auxiliares e falas transcritas de familiares são algumas das marcas que compuseram um espaço diverso de outros que compunham a mesma ficha. Explicitou-se assim, por vezes, em mínimos detalhes, os subterfúgios e artifícios das crianças para escapar à disciplina escolar, dando voz às crianças, ainda que sob a tutela de outros descritores.

Nesse sentido, foi possível observar que as fichas, para além da tentativa de categorizar os “problemas” e definir soluções, traziam também cruzamentos entre as histórias ali descritas. Crianças que foram relacionadas como “problemas” com “causas” diferentes se encontravam no cotidiano das escolas, das ruas e das casas, onde rompiam as normas impostas criando pequenos namoros fictícios, furtando colegas e professoras, fugindo da escola e apelidando colegas. Dos 11 casos analisados nas fichas das seis escolas experimentais (e para os quais foi possível realizar o cruzamento entre fichas), aquele que rendeu um maior número de crianças relacionadas e de histórias entrelaçadas foi o encontrado na escola México, onde 13 colegas tiveram seus cotidianos relatados, ainda que de forma fragmentada. Tais encontros permitiram criar uma narrativa que revelou os meios utilizados para a subversão infantil em espaços controlados por adultos, além de apontar, ainda que indiretamente, as dificuldades encontradas por Ramos e suas auxiliares no trabalho do SOHM com as escolas.

Os “chefes” da disciplina⁷

Evandro,⁸ Antônio e Heitor, todos com oito anos, se dividiam na sala do primeiro ano primário da escola México, em 1936, como “chefes de disciplina” e, por vezes, se tornavam “delegados” ou “chefes de turma”. Outras vezes, ainda, mudavam de posição na hierarquia que criaram: Evandro era o “chefe mesmo” e escolheu os outros dois “para quando ele faltar”, informa Heitor. Ressentido, entretanto, Heitor retoma uma disputa que se iniciava com o outro membro do grupo, Antônio:

Eu era o mais valente da turma, agora é o Antônio, porque ele aprendeu a dar golpes com o irmão dele. Um dia eu vou lutar com ele para ver quem ganha. Mas o Evandro quer ser o chefe da turma e por isso é ele. Antigamente fingia que tinha medo dele; às vezes tinha mesmo, mas agora não tenho. Na escola em que eu estive eu era o mais fraco, mas aprendi com o Evandro a ser forte.

A ficha de Heitor adverte para o fato de que “*Esta questão de chefes é toda decidida entre eles, sem que deem conhecimento disto a professora*”. A liberdade assumida pelos colegas leva, então, a um litígio entre os três, relacionado à divisão estabelecida no grupo. Heitor toma para si, tempos depois, a posição de delegado e busca recrutar outros colegas para seu grupo:

Passeando pela sala de braços cruzados, com atitude de autoridade: “Eu sou o delegado”. E dirigindo-se a dois colegas: “Vocês querem ser meus guardas para não deixar ninguém brigar? Evandro não pode ser mais chefe porque ele está muito brigão”.

A busca de Heitor pelo controle do grupo responsável pela disciplina na sala constituía, simultaneamente, uma prática que se queria como parte dos dispositivos normativos, porém ilegal. O grupo de três colegas toma como uma brincadeira a disciplina em sala de aula e se autoelegem “chefes de disciplina” sem a autorização da professora, como aponta a descritora da ficha, buscando manter a ordem, mas, para isso, utilizando meios poucos ortodoxos: “*Procurando manter a ordem [Heitor] fala aos colegas com um palavreado grosseiro: ‘vagabunda’, etc.*”. Ou ainda:

Yasmin colega da turma, trepou na cadeira para escrever no quadro. Um colega lhe fez queixa da atitude de Yasmin e ele [Heitor] reage: “Desce daí porque depois v. chora e chama D. Alayde, mas eu te pego na rua.”

7 Para uma melhor compreensão do texto e preservação das identidades, optou-se pela utilização de nomes fictícios, relacionados no Anexo, com as iniciais e o número correspondente das fichas. Nos originais, constam os nomes completos das crianças. Todas as fichas compõem o documento “Fichas, 1935-1936, ref. I-36,24,4”.

8 A ficha n. 30 da Escola México não foi encontrada dentre aquelas presentes no arquivo de Arthur Ramos. As informações sobre a criança, incluindo o número da ficha correspondente, foram retiradas de outras fichas. Em outros casos, como os de Y., G., C., M., I. e L., não há registro do número de suas fichas, mas somente citações de seus nomes nas fichas de colegas, também relacionadas no Anexo.

Heitor, Antônio e Evandro criam, dessa forma, um caso no qual suas amizades e conflitos caminhavam entre a transgressão e o jogo com a disciplina escolar. Os supostos esforços dessas crianças na pretensão de manter a ordem dentro da classe se combinavam com os meios utilizados para conviver com os colegas dentro da escola, concebendo assim uma rede de intrigas originada em torno da temática da disciplina. Essas histórias, ao serem selecionadas na trama que as fichas carregam, permitiram que diversos outros personagens fossem conhecidos e associados à disputa criada pelas crianças dentro da sala de aula e na escola. O caminho seguido então foi o de reconhecer no dia a dia daquela sala as formas pelas quais as brigas, brincadeiras proibidas e namoros se imiscuíam na manipulação dos esforços pela busca da disciplina escolar na década de 1930.

A desavença de Heitor e Antônio nas disputas internas do grupo de “chefes de disciplina” ganha, dessa maneira, novos tons quando colocada sob a luz das observações de Antônio. Segundo informações, Antônio se intitulava “terceiro chefe de disciplina”, e não segundo, como apontava a ficha de Heitor, o que demonstra que aquela disputa não havia se encerrado. A justificativa apresentada para que Antônio fizesse parte do grupo era a de que este se dizia “forte”. Entretanto, na descrição de sua relação com os colegas, aponta-se que: *“Os colegas levantam o braço dele como o maior defensor, que não deixa ninguém bater no outro.”* Para isso: *“Só está satisfeito brigando (verdadeiras lutas) com os colegas.”*

Em meio a suas “verdadeiras lutas”, Antônio cria mais algumas desavenças, sendo Wando uma delas. Colega de sala, Wando mantinha certa afeição por seu algoz. Segundo as informações, Wando: *Gosta de brincar com os colegas, mas só com gente que não briga. Entre os nomes dos colegas com quem gosta de brincar citou o nome de Antônio, que briga também com ele. Nestas brigas ele reage com violência.*

Em meio a essas rugas, Wando revela ainda outros aspectos de como é sua convivência com Antônio e com outros colegas:

Os colegas não gostam dele, dizem que é muito levado e dá nos outros. Atiça a briga dos colegas, razão pela qual os colegas não gostam dele. Não brinca no recreio, porque pode se machucar. Acha que os meninos são ruins, principalmente Antônio e Jean – batem nele. As meninas são todas boazinhas, mas dos meninos, só o Gustavo.

Wando aponta, assim, dois novos nomes: “Gustavo” e “Jean”. O primeiro seria seu preferido, sendo comparado somente com as meninas que “são todas boazinhas”; o segundo, um dos piores, somente comparado com Antônio. Gustavo não é, entretanto, uma das crianças encontradas nas fichas presentes no livro de Arthur Ramos e em seu arquivo. Porém, sua presença nessa história orienta o caminho seguido pelos colegas de sala.

Como único colega em que Wando confia, Gustavo não parece, entretanto, alimentar os mesmos sentimentos: Gustavo diz que ele é “malandro”. Ao “nutrir” as brigas dos colegas, Wando cria, então, uma relação de dependência com Antônio, Gustavo e Jean. Ao se recorrer à ficha de Jean, esta oferece não informações diretas sobre seus colegas, mas sim indícios do modo como a sala do primeiro ano primário era apreendida pelas professoras e auxiliares:

Jean foi retirado da turma juntamente com um grupo de 10 companheiros, por indisciplina. Esse grupo me foi entregue. Pouco ou nada consegui. Si havia dias em que me retirava satisfeita por ter conseguido despertar algum interesse da turma por algum trabalho, passavam-se outros de grande desânimo para mim: desmandavam-se, esbordoavam-se, passavam-se outros aos gritos desordenadamente.

As queixas da professora, que tomam Jean como personagem principal, demonstram que a relação de interdependência entre alunos se estendia para todo o restante do grupo: dez alunos indisciplinados são retirados da sala e apresentados ao Serviço, que pouco ou nada consegue realizar. Os dez colegas que compõem o grupo representavam boa parte dos alunos da sala do primeiro ano e, entretanto, seus membros pareciam estabelecer conflitos entre si que transpareciam nos modos como

se relacionavam em cada momento. O ato de infringir as regras demandava, por vezes, o auxílio de colegas pelos quais pouca ou nenhuma afetividade se nutria. Wando está, dessa forma, sempre próximo de outros meninos que não Gustavo, ainda que os considere “ruins”.

Um outro amigo de Antônio, Wesley, também se ressentia: “*Não gosta de Wando porque ele deixa os outros baterem nos colegas. Em uma moça não se bate nem com o cabo de uma flôr; só com o cabo de vassoura.*”

A principal queixa de Wesley se concentra no mote que une Antônio, Evandro e Heitor: a empatia pelo grupo que se refletia na proteção contra a violência a um de seus membros. Wando permitia que outros batessem em seus colegas, chegando ao ponto máximo de assentir que uma menina apanhasse. Ainda que termine seu relato de forma contraditória, fazendo chacota com a violência contra mulheres, seu desentendimento com Wando está direcionado ao abandono do sentimento de grupo pelo colega.

Wesley é amigo de Antônio e também de Evandro. Dessa forma, o mesmo senso de proteção do grupo se estende para outros aspectos da vivência dos colegas na escola. Evandro adverte Wesley quanto aos exames médicos realizados na escola e seus “perigos”:

Não quero nunca que o médico me examine porque ele tira as calças da gente. Tira sim, que o E. me disse quando ele foi examinado. Ele vê tudo e eu não quero que ele me veja, pois eu não tomo banho nem na frente da minha mãe!

Ao se depararem, assim, com os procedimentos médicos dentro da escola, os colegas passam a assumir a intervenção como um risco ao grupo, difundindo assim suas impressões na classe, sejam verdadeiras ou somente representações sobre aquela imposição. Wesley recorre então ao tabu da nudez: a criança retoma seu pudor em ficar nu para outras pessoas, reclamando uma privacidade reconhecida até mesmo por sua mãe. Wesley e Evandro se unem, porém, nas práticas ilegais que envolviam nudez: Evandro, juntamente com Heitor, ajuda a acobertar a prática de uma determinada brincadeira, a qual Wesley teria aprendido e passado a reproduzir com os colegas. Relata-se que Wesley:

Brincando ou brigando procura sempre segurar o pequeno órgão dos colegas; atitude semelhante em relação as meninas. Reprendido pela pratica do “tato, tato”, relatado na ficha 64, baixa a cabeça, com a fisionomia de aborrecimento, evitando o olhar da professora; ainda de cabeça baixa, levanta os olhos para os colegas, contraindo os lábios como se estivesse contendo um sorriso de deboche. Depois chora porque a mãe com certeza vai saber que aprendeu coisa feia e ele vai apanhar.

Os relatos contidos na ficha 64 apontam para o que seria a brincadeira do “tato, tato” e como ela foi recebida pelos colegas. Seu mentor seria Marcos, um menino de sete anos. Marcos:

Disse ao Heitor que queria ensinar uma coisa que aprendeu no J. de Infância Marechal Hermes (ano passado): “tato – bateu-lhe no peito, tato segurou-lhe o pequeno órgão”. Heitor fez o mesmo em relação a Carlos e este a Wesley, que contou á professora. Razões: Marcos – o menino do J.[ardim] de Infância pediu que depois ensinasse ao Heitor e este reage dizendo: “é mentira”; Heitor queria que Carlos contasse á mãe de Marcos, mas nem teve tempo, porque êle foi contar ao Wesley. Carlos desmente a razão de Heitor, mas não se desculpa; Marcos conta á professora porque não quer aprender coisas feias.

A intriga criada pela prática da brincadeira expõe os arranjos criados pelo grupo: Wesley é apontado em sua ficha como tendo “debochado” das repreensões que sofre por realizar o “tato, tato”, temendo somente os castigos de sua mãe. Porém, junto às informações da ficha de Marcos, aquele assume a postura de delator, entregando o colega para proteger Heitor, o qual passara a reproduzir a prática ensinada por Marcos. Ambos terminam o caso buscando a professora para relatar sua versão dos fatos, sempre resgatando a ideia de remissão frente a uma brincadeira censurada.

As disputas criadas entre Wesley e Marcos são frutos de uma relação próxima: ambos moram na mesma avenida. A ficha de Wesley relata que os colegas, entretanto, somente conseguem brincar

juntos na escola, já que sua mãe passou a proibir suas saídas para a avenida porque “estava aprendendo umas palavras feias”. Já na ficha de Marcos, as informações dão conta de que:

Quasi sempre brinca sosinho com os carros, porque Carlos, que às vezes brinca com ele, vai quasi sempre para a casa de Wesley; ele não gosta de ir para a casa dos outros e mesmo Wesley não o convida.

Carlos é mais um personagem não encontrado entre as fichas. O que chama a atenção, entretanto, é como Wesley e Marcos criam uma relação dividida: Carlos se divide entre as casas de Marcos e Wesley, preferindo quase sempre a moradia deste último. Morar na mesma avenida que os colegas era um privilégio utilizado por Wesley como mote para garantir a manutenção da ordem estabelecida na escola: a criança se aproveita da proximidade para excluir Marcos, o qual delatou, e garantir a lealdade de Carlos, ao convidar este e excluir aquele do espaço de sua casa. O castigo de sua mãe, que o proibira de sair de casa, é contornado, assim, com o acesso de sua casa a espaço privilegiado para a continuidade das práticas desenvolvidas na escola.

Wesley continua a praticar, assim, as brincadeiras de cunho sexual, mesmo após a intriga com Marcos e com as ameaças de que suas atitudes fossem levadas ao conhecimento de sua mãe: “. . . desabotoou as calças para mostrar o pequeno órgão á colega Maria (os outros colegas dizem ser a namorada dele) segundo foi imediatamente relatado por Evandro”.

A rede de intrigas e proteção criada entre os colegas não poderia deixar de sofrer, destarte, resistências de outros membros da sala. A necessidade de afirmação de Evandro quanto ao namoro de Wesley com Maria é encontrada também em Antônio. Sua ficha relata que “*Tem uma namorada segundo informação de Jean*”. Mais à frente, continua:

A namorada é uma colega de turma, Ingrid, que reage contra isso. Não deixa ninguém implicar com ela e dá em quem lhe toca o dedo. Os colegas lhe fazem queixa dela e ele pergunta: “V. fez isso, minha namorada?” Na brincadeira de casamento chinês, disseram os colegas que ele ficou triste porque ela não estava. Em aula, prendeu a menina e beijou-a no rosto.

Wesley também comenta o namoro de Antônio. Segundo sua ficha: “*Fala de namoro do Antônio e diz que quer doces. Acha que é assim mesmo: deve-se escolher logo a namorada porque depois tem que casar*”.

Ambas as meninas não ganham espaço de fala nas fichas de seus colegas e a falta de informações sobre seus casos, juntamente com a ausência de fichas relacionadas no acervo de Arthur Ramos, leva à dificuldade de compreensão de seus casos. Entretanto, o fato de que tanto Wesley quanto Antônio necessitassem de seus colegas para validar suas histórias, ou ainda de que tomassem seus “namoros” como parte imperativa da convivência escolar, demonstra como as relações afetivas eram entendidas pelas crianças e como essas atitudes eram encaradas com resistência por outros membros da sala.

Ingrid se torna alvo da proteção que Antônio despense ao grupo, o que não é aceito de forma pacífica. Ao receber as críticas dos colegas sobre a menina, Antônio se vê em um impasse: proteger o grupo ao qual pertence e rende lealdade, ou manter seu namoro criado perante o grupo? Para isso, ele questiona Ingrid sobre suas atitudes, continuando a receber resistência por parte da colega. Por fim, a beija à força no rosto, encurralando-a na sala, atitude delatada pelos colegas de sala, o que acaba por contribuir para sua reafirmação frente ao grupo. O mesmo acontece com Wesley: ao desabotoar as calças diante de uma colega (a qual diziam ser sua namorada), é entregue imediatamente à auxiliar do Serviço pelo próprio colega, Evandro, que faz questão de afirmar o namoro e o de Wesley com Maria.

A necessidade de Wesley em comentar o namoro de Antônio, concordando com as atitudes do colega e, sobretudo, relacionando-as com a prática de ganhar doces na escola, demonstra que as atitudes dessas crianças têm um eixo comum: as brincadeiras. Ao tomarem o controle da disciplina escolar como uma diversão, os colegas distendem os limites entre o que era considerado aceitável e o que não para

diversas outras brincadeiras. Jogos como o “casamento chinês”, recreações como a troca de doces e os encontros nos intervalos das aulas se imiscuem em problemas relacionados a brincadeiras sexuais e as que envolviam violências. Os momentos de diversão são tomados, assim, nas possibilidades reservadas para resolução de conflitos criados pelo próprio espaço escolar e que se estendiam às casas.

Os “chefes de disciplina” assumem uma posição de autoridade diante dos colegas, subvertendo-a aos ditames da convivência escolar: “chefes”, “delegados” e “guardas” são personagens conhecidos do imaginário de uma cidade que ainda pulsava sob os ditames da ordem policial contra uma gama de contravenções que se opunham à lógica racional da ciência. Os chefes são, dessa forma, os próprios responsáveis pelo desencadeamento de problemas disciplinares na escola. Manter a ordem na sala se mistura com a efemeridade das relações escolares que, por sua vez, são tomadas em relação com a cultura urbana carioca da década de 1930 e suas representações.

O grupo de amigos cria na escola México um meio de lidar com as questões colocadas pela própria escola. Indisciplina e ordem têm seus limites borrados pelas crianças que se interessam, dessa forma, pelas realidades desencadeadas nas horas em que permaneciam dentro do ambiente escolar. Os três colegas do início da narrativa, Heitor, Antônio e Evandro, veem, por fim, seus personagens criados serem incorporados pela escola: “[Heitor] Já não é mais delegado ou chefe e sim auxiliar do atual chefe (Leonardo, colega de turma, que reúne melhores condições de aproveitamento e disciplina entre os colegas).”

A escolha pela manutenção da figura do “chefe” por parte da escola aparenta ser a tentativa de pôr fim à auto-organização das crianças, analisada e descrita pela(o) auxiliar do serviço, e para as quais a escola volta seu olhar posteriormente, segundo a pessoa que descreve a situação. Assim, as “condições de aproveitamento e disciplina entre os colegas”, exigidas a partir de então para o chefe de sala, inviabilizavam todas as ações que os colegas cometeram ao assumirem, por conta própria, as posições de controle que criaram. Heitor é colocado como auxiliar do chefe, que já não é mais seu amigo próximo como o são Evandro e Antônio, o que garantiria que passaria a seguir o exemplo do colega, eleito agora oficialmente pela escola.

Outros subterfúgios passam então a ser utilizados. Evandro, estando em outro momento com outros dois colegas, reafirma suas intenções quanto à prática dos “chefes”: “A senhora não sabe como é? Evandro é da minha trinca. A minha é de brincadeira e não para brigar, mas a dele (Heitor) é para bater.”

Reiniciam-se, assim, as práticas entre as crianças, mesmo com as tentativas da escola em absorver tais ações. A brincadeira é retomada como um elemento autorizador para a continuidade da formação dos grupos de “chefes”, “delegados” e outros personagens do imaginário infantil criado sob a olhar da escola.

Indisciplina e inventividade infantil

Os motes encetados pelas crianças no trato com as instâncias que buscavam garantir o respeito às normas escolares, como o SOHM, resignificaram os medos, mentiras, namoros, brigas e delações. Adaptadas e reorganizadas, essas práticas são aqui pensadas como parte das culturas infantis e em suas relações com a cultura urbana que se desenvolvia em uma cidade cheia de contrastes.

Segundo Dominique Julia (2001, p. 10), o estudo da cultura escolar demanda a necessidade de se compreenderem as relações “conflituosas ou pacíficas” que esta mantém com o conjunto das culturas que lhe é contemporâneo. A cultura escolar, definida como o “conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (Julia, 2001, p. 10), abarcaria assim também as “culturas infantis” que se desenvolveriam nos pátios de recreio e o afastamento em relação às culturas familiares (p. 11).

Apreciado pelo estudo da historiografia da educação (Faria Filho et al., 2004), o trabalho com o conceito de cultura escolar proposto por Julia (2001) foi muitas vezes relacionado aos conceitos de “estratégia” e “tática” desenvolvidos por Michel de Certeau (2013) em *A invenção do cotidiano*.⁹ A escolha por esses caminhos já amplamente percorridos fez-se relacionada, sobretudo, à metodologia proposta por Julia (2001) para o trato com a documentação escolar. Para a autora, a recorrência ao estudo das normas escolares esteve associada à facilidade de acesso aos textos reguladores e aos projetos pedagógicos. As dificuldades para atingir as “realidades” escolares necessitariam ser contornadas pela busca a partir dos documentos normativos que “deveriam sempre nos reenviar às práticas” (Julia, 2001, p. 19).

Ao constituírem desvios da norma por meio da indisciplina escolar e se tornarem objetos de análise, as crianças presentes nas fichas não puderam ser isoladas do ambiente onde praticavam a transgressão. Por integrar parte da vivência escolar, os artifícios de que lançaram mão estiveram sempre relacionados ao grupo do qual pertenciam, fosse ele composto pelos colegas de classe, pelos colegas da escola como um todo, ou ainda pelos colegas que compartilhavam também o bairro, a rua e, por vezes, a mesma casa e a mesma família.

Os desajustamentos na escola, fator desencadeador da seleção realizada pelo Serviço dos casos a serem previamente analisados, se tornaram, assim, o ponto de entrada para a aproximação com o cotidiano infantil em seus caminhos entre a escola, a casa e a rua. A necessidade encontrada por Ramos de crivar todos os casos, ainda que pudessem não constituir qualquer desvio comportamental ou mesmo problemas em seus lares e famílias, levou ao registro do cotidiano de diferentes crianças que passaram então a ter seu dia a dia registrado, ainda que de forma parcial, pelas auxiliares do Serviço. Ao constituírem parte do acervo de uma instituição médica que atuava nas escolas cariocas, esses documentos ganharam um caráter híbrido, no qual dados científicos que deveriam representar um panorama daquela população conviviam com histórias ordinárias de crianças, seus familiares e até mesmo de professoras, auxiliares e médicos.

Pode-se perceber que o caráter duplo do documento criado pelo SOHM representava uma marca também da atuação do então diretor do Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental. Ramos, enquanto médico, caminhou por diferentes áreas e delas trouxe um arcabouço teórico para tratar com a infância problema. Seu papel à frente do Serviço esteve entreposto entre o de diretor de uma instituição que deveria fornecer dados ao Departamento de Educação e local de estudo para seu interesse pela antropologia, pela psicologia social e pela psicanálise. Unidas a esses fatores estiveram, entretanto, as dificuldades com as quais Ramos teve de lidar nos cinco anos à frente do SOHM.

A ficha preenchida foi entendida, então, como resultado de todas essas variáveis: como documento oficial e pensado pelo médico na intersecção de sua formação e áreas de atuação, fornecia um panorama amplo sobre cada caso, delimitando os problemas e suas possíveis soluções; como fruto de um serviço escolar inserido em uma organização administrativa pública, trazia marcas da burocracia em sua produção. Inseridas nesse conjunto, podem ser citadas as dificuldades impostas pela dinâmica

9 Segundo apontam Faria Filho et al. (2004, p. 151), “De fato, tais práticas produzidas pelos sujeitos no seu dia-a-dia escolar, também os produzem. Essas práticas têm sido concebidas por muitos pesquisadores (Carvalho, 1998; Faria Filho, 2000; Vago, 1999; Paulilo, 2002) como maneiras de fazer peculiar dos sujeitos da escola e que ocorrem no interior do cotidiano escolar. Mas esse lugar ocupado por eles não tem sido entendido enquanto um lugar próprio e, sim, como um lugar onde desenvolvem táticas, isto é, ações calculadas que são determinadas pela ausência de um próprio, como convém a Certeau (2000, p. 100), que tem sido citado por muitos desses estudiosos das práticas escolares”. O retorno aos estudos que lidaram com o SOHM e seu diretor Arthur Ramos permitiu também que se ampliassem as possibilidades de pesquisa a partir das fichas e da combinação dos conceitos propostos por Michel de Certeau e Dominique Julia. Os trabalhos de Ana Laura Godinho Lima (2004, 2006, 2018), que abordam a concepção do termo “criança problema”, e de André Luiz Paulilo (2013), que trata da cultura infantojuvenil a partir dos referenciais da antropologia sobre os tipos sociais e padrões de comportamento, são marcos nesse sentido. Faz-se necessário, entretanto, remeter a trabalhos que não abordam diretamente a criança problema, mas que permitem uma melhor compreensão da questão e dos conceitos, como Paulilo (2015), Silva (2009) e outros que buscam o tema sob diferentes perspectivas, como Almeida (2010).

da cidade, expressas na busca por informações, nas adversidades do trato com as famílias em suas casas. Em meio a todas essas combinações, estavam as crianças e as histórias que delas foi possível registrar. Essas histórias mostraram uma inventividade constante daqueles que deveriam ser vigiados a todo momento e para os quais se estabeleciam diretrizes de comportamento.

Crianças mesclaram suas amizades conforme as necessidades e se colocavam como defensoras da ordem na sala e na escola, utilizando, para isso, meios nada ortodoxos. Namoros inventados se mesclavam à descoberta do próprio corpo e com ações violentas para manter ou quebrar a dinâmica estabelecida entre os colegas. As casas foram utilizadas para aumentar a convivência das poucas horas de escola ou como meio de evitar certos encontros.

Os apontamentos sobre as ações dos “chefes de disciplina” e o suposto desconhecimento por parte da professora suscitam, assim, questões sobre as relações estabelecidas entre o Serviço e as escolas experimentais, sobretudo a escola México: as ações iniciais realizadas pelo Serviço, das quais fizeram parte a observação e o preenchimento das fichas pelas auxiliares, estiveram e em qual medida ligadas ao corpo escolar? As premissas propostas por Ramos para uma higiene mental não só de educandos, mas também de educadores, foram levadas a cabo nas práticas das auxiliares? Se não é possível estabelecer até que ponto as professoras estiveram inteiradas das observações e anotações realizadas pelas auxiliares, estas, por sua vez, mantiveram um amplo registro das minúcias nas relações estabelecidas em sala de aula e fora dela. Ao final da trama, o apontamento de que a escola busca apropriar-se da ação dos chefes, elegendo os seus por critérios próprios e até mesmo apoderando-se de um membro do grupo, é seguido de nova reinvenção das crianças, que reiniciam suas práticas, procurando invalidar as tentativas da escola.

Ao modo como Michel de Certeau entendia a relação entre estratégia e tática, as fichas do Serviço testemunharam que a ordem da sala de aula – como do pátio, da casa ou da rua – era subvertida pela indisciplina. Voltar-se para os casos que as fichas registraram permitiu perceber que a própria relação adulto-criança era, por vezes, subvertida pela forma como as crianças ocupavam o espaço público ou se valiam do espaço doméstico. Sem um “próprio” (Certeau, 2013, p. 94), a criança vivenciava esses lugares adultos como podia. Este trabalho buscou, assim, deter-se nas inventivas dos pátios de recreio que a escola e seus agentes procuravam compreender e controlar nos anos de 1930 e que, se não conseguiram inteiramente, deram-lhe um registro.

Referências

- Almeida, A. da L. (2010). *Viajando pelo agridoce toque da ciência. O Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental no Rio de Janeiro de 1930: seus efeitos na escola, família, comunidade* [Tese de Doutorado]. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação.
- Carvalho, M. M. C. de. (1988). Notas Para Uma Reavaliação do Movimento Educacional Brasileiro (1920-1930). *Cadernos de Pesquisa*, 66(8), 4-11.
- Carvalho, M. M. C. de. (1989). *A escola e a República*. Brasiliense.
- Carvalho, M. M. C. de. (1998). *Molde nacional e fôrma cívica: Higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Edusf.
- Certeau, M. de. (2013). *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. Vozes.
- Corrêa, M. (2001). *As ilusões da liberdade: A Escola Nina Rodrigues e a antropologia no Brasil*. Edusf; Ifan.
- Faria Filho, L. M. de, Gonçalves, I. A., Vidal, D. G., & Paulilo, A. L. (2004). A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, 30(1), 139-159.
- Fichas de observação comportamental de alunos com distúrbios da fala, encaminhadas ao Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental da Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal. Rio de Janeiro, 1935-1936. Fundação Biblioteca Nacional. Seção de Manuscritos. 11 docs. (36 p.). Cóp. Dat. I-36,24,2.

- Fichas de observação comportamental de alunos da Escola México, encaminhadas ao Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental da Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal. Rio de Janeiro, 1935-1936. Fundação Biblioteca Nacional. Seção de Manuscritos. 44 docs. (114 p.). Cóp. Dat. I-36,24,4.
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1, 9-43.
- Lima, A. L. G. (2004). *O espectro da irregularidade ronda o aluno: Um estudo da literatura pedagógica e da legislação sobre a criança-problema* [Tese de Doutorado]. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação.
- Lima, A. L. G. (2006). A criança-problema e o governo da família. *Estilos da Clínica*, 11(21), 126-149.
- Lima, A. L. G. (2018). *A "criança-problema" na escola brasileira: Uma análise do discurso pedagógico*. Appris.
- Nunes, C. (2000). *Anísio Teixeira: A poesia da ação*. Edusf.
- Paulilo, A. L. (2013). Nanette e Boné Preto vão à escola: Conduta pessoal e escolarização nos anos de 1930. *Revista Brasileira de Educação*, 13(32), 133-158.
- Paulilo, A. L. (2015). *Políticas públicas de educação: A estratégia como invenção: Rio de Janeiro, 1922-1935*. Editora da Unicamp.
- Ramos, A. (1934). *A família e a escola: Conselhos de higiene mental aos pais* (Série D, Vulgarização, nº 5 - Seção de Manuscritos. 38,1,11). Fundação Biblioteca Nacional.
- Ramos, A. (1935). *A higiene mental nas escolas: Esquema de organização* (Série B, Planos e Inquéritos, nº 3 - Seção de Manuscritos. 38,1,12). Fundação Biblioteca Nacional.
- Ramos, A. (1939). *A criança problema: A higiene mental na escola primária* (Bibliotheca Pedagogica Brasileira – Actualidades Pedagógicas, v. 37). Companhia Editora Nacional.
- Silva, J. C. S. (2009). *Teatros da modernidade: Representações de cidade e escola no Rio de Janeiro e em Buenos Aires nos anos 1920* [Tese de Doutorado]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Xavier, L. N., & Pinheiro, J. G. R. (2016). Da Lab School de Chicago às escolas experimentais do Rio de Janeiro dos anos 1930. *Revista História da Educação*, 20(50), 177-191.

ANEXO

QUADRO 1

NOMES FICTÍCIOS ADOTADOS PARA AS CRIANÇAS E SEUS CORRESPONDENTES COM AS FICHAS DO SOHM

Nome fictício adotado	Inicial do nome/número da ficha correspondente
Evandro	E.E./ficha nº 30
Antônio	A.L.V./ficha nº 46
Heitor	H.R./ficha nº 72
Yasmin	Y./citado na ficha nº 72
Wando	W.S./ficha nº 20
Gustavo	G./citado na ficha nº 20
Jean	J.D.S./ficha nº 118
Wesley	W.M./ficha nº 48
Marcos	M.U.M.A./ficha nº 64
Carlos	C./citado na ficha nº 64
Maria	M./citado na ficha nº 48
Ingrid	I./citado na ficha nº 48
Leonardo	L./citado na ficha nº 72

Fonte: Elaboração própria a partir dos nomes citados nas Fichas, visando a preservação da identidade dos envolvidos.

Disponibilidade de dados

Após a publicação os dados estarão disponíveis sob demanda aos autores, visto que estão sob a guarda da Biblioteca Nacional e foram somente consultados para a produção das pesquisas que tem como um dos produtos este artigo. Por se tratar de instituição pública, os dados estão disponíveis para consulta.

Como citar este artigo

Silveira, M. H. da. Os “chefes de disciplina”: Inventividade infantil na década de 1930. *Cadernos de Pesquisa*, 51, Artigo e07076, 2021. <https://doi.org/10.1590/198053147076>

Recebido em: 18 JANEIRO 2020 | **Aprovado para publicação em: 07 OUTUBRO DE 2020**



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.